

Nóvik Attila

A reformpedagógiai irányzatok kialakulása

Értelmezési szempontok

Az utóbbi időben mind az elmélet, mind a gyakorlat szintjén fokozott érdeklődés tapasztalható a reformpedagógiák iránt. Az oktatási rendszer új keletű pluralizmusa lehetővé tette a sajátosan magyar kísérletek (1) mellett a nemzetközi irányvonalakhoz kapcsolódó intézmények (iskolák, óvodák) megjelenését is. Számos alapvető forrást tettek közzé, színvonalas összegző munkák láttak napvilágot.

A reformpedagógia történeti előzményei mellett annak társadalmi, szellemtörténeti beágyazottsága is az alaposan feldolgozott témák közé került a legújabb neveléstörténeti tankönyv tanúsága szerint is. (2)

E tanulmány a reformpedagógia kialakulását tágabb, tudománytörténeti, tudományfilozófiai szempontból értelmezi.

Tézisem szerint a reformpedagógiák létrejötte a pedagógia tudományának legutolsó igazán nagy fordulata. A kérdés az, hogy a fordulat – használjuk egyelőre ezt a viszonylag semleges szót – miként értékelhető tudománytörténeti szempontból. Vajon a Rousseau óta tulajdonképpen majdnem kész programmal rendelkező új – megalkotója által negatívnak nevezett – nevelésnek miért volt oly hosszú időre szüksége arra, hogy elfogalja a neveléstudomány fő hadállásait?

A kérdés megválaszolását Kuhn paradigmaváltás-elmélete szerint kísérelem meg. Úgy találtam, hogy a reformpedagógia kialakulására használható a tudományos forradalmakra vonatkozó Kuhn-i elmélet. Ennek pedig egyik alaptétele, hogy két, azonos tudományos értékkel bíró paradigma közötti választást szubjektív elemek is befolyásolnak. Tanulmányom utolsó részében ezt az egyéni tulajdonságokon túlmutató szubjektív szempontot keresem, amely a 20. század folyamán megváltozó érzelmi struktúrában, a gyermek iránti fokozott érzékenységben mutatható föl.

A tudományos forradalmak Kuhn-i elmélete

A Thomas Kuhn által a tudományos forradalmak leírására kidolgozott paradigmaváltás-elmélet a tudományfilozófia egyik legnagyobb vihart kiváltott teóriája. „A tudományos forradalmak szerkezete” (3) című könyve 1962-es megjelenése óta viták kereszt-tüzében áll. Kuhn szerint a tudósok idejük nagy részében a normál tudományt művelik. A normál tudomány legfontosabb fogalma a paradigma. Műve első kiadásában Kuhn úgy fogalmazott, hogy a paradigma az, amit a tudósok igaznak gondolnak. A paradigma részeként említi többek között az elméleteket és a módszereket is. Ezzel nagyon fontos tényre hívta fel a figyelmet, arra, hogy léteznek a maxi-elméletek – nála a paradigmák – és azokon belül vannak a mini-elméletek, ám ezek viszonyát nem fedte fel pontosan.

„A paradigmák mintákat adnak, melyekből a kutatás egyes koherens hagyományai származnak.” (4) A normál tudomány kutatási módszerét Kuhn a rejtvényfejtéshez hasonlítja. Adottak a kérdések és a megoldások, „csak” a megoldáshoz vezető utakat kell

megtalálni. A megoldás maga az élet, a természet, s a rejtvényfejtés célja minél közelebb hozni a valóságot az elmélethez. A jó tudományos elméletnek egy későbbi munkájában őt ismervét sorolta fel Kuhn, ezek: pontosság, konzisztencia, hatáskör, egyszerűség és termékenység.

A paradigmaváltás két legfontosabb fogalma az anomália és a válság. A kettő közötti összefüggést így érzékelteti: „Amikor ... valamely anomália kezd többnek látszani, mint a normál tudomány egyik rejtvénye a sok közül, akkor megkezdődik az átmenet, a válság, a rendkívüli kutatások időszaka.” (5)

„A válságok befejeződésének három módja ismeretes. Néha a normál tudomány végül képes megbirkózni a válságot kiváltó problémával, bár többen kétségbeestek, mert azt hitték, hogy a probléma maga a fennálló paradigma végét jelenti. Más esetekben még látszólag gyökeresen új megközelítéseknek is ellenáll. Ilyenkor esetleg úgy döntenek a tudósok, hogy tudományterületüknek ebben az állapotában a probléma nem oldható meg a közeljövőben. A kérdést címkével látják el, és félreteszik egy fejlettebb eszközökkel rendelkező eljövendő nemzedék számára. Végül van egy harmadik lehetőség, és most minket leginkább ez érdekel: a válság egy új paradigmajelölt megjelenésével és az elfogadása körül folyó küzdelemmel végződik.” (6)

Az új paradigmajelölt megjelenése Kuhn szerint egyetlen emberhez kötődik. Mégpedig olyanhoz, aki valamely okból nem a fennálló paradigma szerint közelít a megoldandó kérdéshez, hanem teljesen új nézőpontot visz a vizsgálatokba. Ezen új nézőpont alapján alakít ki egy új paradigmajelöltet, amely azzal válik paradigmává, hogy a tudósok többsége elfogadja azt.

Ezekből két megállapítás következik. Az egyik az, hogy a tudomány nem kumulatív jellegű, vagyis nem a tudás felhalmozódására, hanem a maxi-elméletek váltakozására épül. A másik pedig az, hogy egy új paradigmának ugyanolyan jól meg kell magyaráznia tudománya tárgyát, mint az előzőnek.

„Amikor a tudósoknak versengő elméletek között kell választaniuk, akkor két, a választási kritériumok teljesen azonos listája mellett elkötelezett ember ennek ellenére is különböző következtetésekre juthat. (...) Azon különbségek közül, amelyekre gondolok, némelyik az egyén korábbi kutatói tapasztalatából származik. (...) Más, a választás számára releváns tényezők a tudományokon kívül fekszenek. (...) Álláspontom tehát az, hogy minden egyéni választás a versengő elméletek között objektív és szubjektív tényezők, vagyis közös és egyéni kritériumok keverékének függvénye.” (7)

„Kepler korai döntése a kopernikuszi világkép mellett részben korának neoplatonikus és hermetikus irányzataiban való jártasságához kötődött; a német romantika azokat, akik hatása alá kerültek, fogékonyra tette az energia-megmaradás felismerésére és elfogadására; a 19. századi brit társadalomtudományi gondolkodásnak hasonló hatása volt a fennmaradásért folytatott küzdelem darwini koncepciójának hozzáférhetőségére és elfogadhatóságára.” (8)

Az eddig vázoltakban gyökerezik a tudományos forradalmak Kuhn-i elmélete, amelynek kulcsfogalmai: normál tudomány, paradigma, anomália, válság, forradalom. Legvitatottabb tézise pedig az, hogy a paradigmaváltásban szubjektív tényezők is szerepet játszanak.

Annak ellenére, hogy Kuhn elméletét megfelelőnek látom a tudományos forradalmak természetére vonatkozólag, el kell fogadnom néhány jogos ellenvetést, amelyeket kritikusai vetettek fel. (9)

Az egyik ellenvetés szerint nem lehet azt mondani, hogy egy adott tudományban egy adott pillanatban csak egyetlen paradigma létezik. „A tudománytörténet szinte minden nagyobb korszakát számos versengő paradigma jelenléte jellemzi. Ezek közül egyik sem uralkodik a többi fölött, s a tudományos közösségeken belül folyamatosan és makacsul vitatják mindegyik alapvető felvetéseit.” (10)

Az első mondattal egyetértek, azzal a megszorítással, hogy a „szinte minden” és a „számos” kitétel túlzó, helyettük mindkét esetben a „néhányő használható, ugyanis a tudományok történetét, ha nem jellemezhetjük is, de leírhatjuk uralkodó paradigmákkal. Számos paradigmáról általában csak a válságok időszakában beszélhetünk, amikor a régi paradigma mellé felsorakozhat néhány alternatív jelölt. A második mondatot nem fogadom el, hisz egy tudomány normális működését ásná alá, ha állandóan megkérdőjelezné saját alapjait.

Teljesen jogos az a felvetés, hogy „Kuhn nem oldja meg azt a döntő kérdést, hogy mi a kapcsolat a paradigma és a hozzá tartozó elméletek között.” (11) Így elfogadható *Laudan* meghatározása, aki paradigmák helyett kutatási hagyományokról beszél. „A kutatási hagyomány egy sor általános felvetés a vizsgált terület létezőiről és folyamatairól, továbbá a terület problémáinak vizsgálatára és a rá vonatkozó elméletek felépítésére alkalmas eljárásokról” (12)

Kuhn azon álláspontja sem állja meg egyértelműen a helyét, mely szerint az új paradigma létrejötte egy emberhez kapcsolódik. Inkább beszélhetünk a paradigma sorsát nagyban befolyásoló alapl(mű)vekről.

Az sem lenne helyes, ha a tudományos forradalom kifejezést a változások sebességére való tekintettel alkalmaznánk. Sokkal inkább alkalmas ez a fogalom a változások eredményének jellemzésére.

A legvitatottabb kérdés, hogy szubjektív elemek is szerepet játszanak-e a paradigmaválasztásban, vagy a váltás mindig racionális folyamat. Az emberi gondolkodás, viselkedés racionalizmusát még nem sikerült bebizonyítani a pszichológiának, sőt a freudizmus egyenesen ennek megkérdőjelezésére épül. Amíg ez a probléma nem tisztázódik megnyugtatóan, addig én a szubjektív szempontokra egyúttal példát is szolgáltatva hiszek Kuhnnek, s kutatandónak ítélem az egyéni túlmutató, tudományon kívül eső szubjektív befolyásoló tényezőket.

Reformpedagógiának nevezzük az 1880-as évektől kialakuló, gyermekközpontú, a korszerűsített Herbart-i pedagógiával jellemezhető nevelés megváltoztatására irányuló, elsősorban az elit iskolákat érintő pedagógiai mozgalmakat.

A következő fejezet arra keresi a választ, hogy – a fentieket figyelembe véve – elmondható-e, hogy a reformpedagógiák elterjedésével paradigmaváltás zajlott le a neveléstudományban.

Reformpedagógia: reform vagy forradalom?

A reformpedagógia fogalmának meghatározásában fontos szerepet játszik kialakulása időpontjának megjelölése. Ezt az időpontot az 1880-as évekre szokás tenni. Ha egyetlen dátumhoz kellene kötni az eseményt, akkor *Ellen Key*: „A gyermek évszázada” (13) című könyve megjelenésének évét, 1900-at nevezhetnénk meg. (14) E könyv az a programadó munka, amely széles körben ismertté tette az új paradigmát.

A reformpedagógiák mibenlétének meghatározásakor nem lehet eltekinteni attól sem, hogy a mai gyermekközpontú pedagógiai módszereknek, ha voltak is mélyebbre nyúló történeti gyökereik, hagyományaik csak a múlt század vége óta vannak.

„Alig találunk olyan ma is aktuális pedagógiai gondolatot, didaktikai-metodikai megoldást, alternatív iskolakoncepciót, amelynek gyökerei ne nyúlnának vissza az irányzat valamelyik korabeli törekvéséhez.” – fogalmaz *Németh András*. (15)

Vág Ottó a következőket írja a reformpedagógiáról: „Valamennyi fejezet közös kulcsszava a nevelési reform. A tárgyalt elméletalkotók, akárcsak a tárgyalt pedagógiai mozgalmak támogatói, a meglévő nevelés megváltoztatására, reformjára törekedtek.” (16)

Mészáros István még két fontos jellemzőt említ. Azt állítja, hogy a reformpedagógia az elit iskolák pedagógiája volt, és a korszerűsített Herbart-i pedagógiával helyezkedett szembe. (17)

A meghatározások nagyon fontos szempontokra hívják fel a figyelmet. Összegezve a fenti definíciókat, a következőt mondhatjuk: reformpedagógiának nevezzük az 1880-as évektől kialakuló, gyermekközpontú, a korszerűsített Herbart-i pedagógiával jellemezhető nevelés megváltoztatására irányuló, elsősorban az elit iskolákat érintő pedagógiai mozgalmakat.

A legfontosabb kérdés eldöntése maradt hátra. Vajon a reformpedagógia – nevének megfelelően – „csak” megreformálta a pedagógiát, vagy gyökeresen át is alakította azt?

Ha a neveléstudomány alakulásáról van szó akkor a kérdés könnyen eldönthető. Amint Németh András fentebb idézett véleménye mutatja, a modern pedagógia tulajdonképpen a reformpedagógiával kezdődik. Németh tételesen fel is sorolja azokat az elemeket, amelyeket a mai neveléstudomány a reformpedagógiáktól kapott. Ezek a következők: gyermeki szabadság, gyermekközpontúság, öntevékenység, csoportmunka, önkormányzat, koedukáció, gyermekművészet, munkaiskola, szaktanterem, projektoktatás. (18)

Nem szükséges tovább bizonygatni, hogy a mai pedagógia legfontosabb összetevői a reformpedagógiára vezethetők vissza. Sokkal inkább vizsgálatra érdemes, hogy mekkora volt a különbség a reformpedagógia és a korabeli tudományos gondolkodás között.

A reformpedagógia előtti neveléstudományt, „mint arra Mészáros István felhívja a figyelmet”, a korszerűsített Herbart-i pedagógia uralma jellemezte. „A Németországban kibontakozó herbartianus pedagógia – tanítványai és követői lelkes közvetítésével – úgyszólván a századfordulóig egyeduralkodó, sőt utána is jelentős helyet foglalt el a nevelői gondolkodásban, aminek rutinszerű alkalmazása az iskola gyakorlatát, az iskolák életét merevvé és gépiessé tette.” (19) A herbartianus pedagógia spekulatív, mechanisztikus lélektani és normatív filozófiai alapokon nyugodott. *Herbart* „... a nevelés célját az adott társadalom igényei által meghatározott erkölcsi normák megvalósítása útján vélte elérhetőnek...” (20)

A reformpedagógia a herbartianus pedagógiának mind a pszichológiai alapjait, mind a nevelési célrendszerét megkérdőjelezte. Előbbi tekintetében a gyermektanulmányi mozgalom hozott áttörést. A reformpedagógia nevelési célrendszerét pedig Ellen Key így foglalja össze: „A mai nevelés legnagyobb bűne, hogy a gyermeket nem hagyják békén. A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan, külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet. Ebben az új világban hagyni kell, hogy a gyermek mindaddig szabadon mozogjon, amíg csak mások jogának megrendíthetetlen határai nem ütközik.” (21)

Ezek a nevelési elvek nem voltak teljesen újszerűek, a program Rousseau-val tulajdonképpen kész volt. Nem új a nevelési eszközök mindegyike sem. A pszichológiai alapokat viszont frissen rakták le. A reformpedagógia újdonsága a három tényező: nevelési célrendszer, nevelési eszközök és az új pszichológia összekapcsolódásában van.

A három területen a reformpedagógia gyökeresen újat alkotott a herbartianus pedagógiával szemben. Hosszabb távon ugyan, de gyökeresen megváltoztatta a pedagógiai gondolkodást, ezért elterjedését tudományos forradalomnak minősíthetjük.

Az előző fejezetben ismertetett Kuhn-i modell alapján röviden a következőképp foglalthatjuk össze a reformpedagógia kialakulásának folyamatát. Herbart teremtetette meg – ezen a téren egyébként elévülhetetlen munkájával – a pedagógia tudományát. „Hartbert sikere elsősorban annak köszönhető, hogy a pedagógiát olyan szigorúan rendszerezett diszciplínává tette, amely pontosan meghatározott helyet foglal el a tudományok sorában. A nevelés céljaira és módjaira vonatkozó nézeteket reflektálás nélkül összegző hagyományos neveléstanokon túllépve, a pedagógiát a nevelés tudományának egységes elméletévé fejlesztette, amelynek minden egyes eleme összefügg egymással, és egyetlen vezérgondolatból, a célból vezethető le.” (22)

Ezzel Kuhn értelmezésében létrejött a pedagógia tudományának első paradigmája, s a neveléstudomány normál tudománnyá lett. Ha a Herbart-i felfogást nem is tekinthetjük

egyeduralkodónak, a reformpedagógia megjelenéséig a különböző irányzatok tudományosságban nem vehették fel a versenyt a herbartianus pedagógiával.

A normál tudományon a rést az anomáliák ütik. A herbartianus pedagógiát szinte elterjedésétől kezdve bírálták, ám leginkább neuralgikus pontjának gyakorlati alkalmazása bizonyult. Már a korai bírálatok is erre a területre összpontosultak. (23) A reformpedagógia apostola, Ellen Key is leginkább ezt ostromozta, mint azt a tőle már idézett részlet is bizonyítja. Ez a folyamat vezetett a paradigma válságához.

A fentebb már bemutatott folyamatok eredményeként létrejött a reformpedagógia, mint a neveléstudomány új paradigmája, melynek legsikeresebb megfogalmazójának Ellen Key-t tekinthetjük. Az ő nagy hatású munkája egyfajta vízvázlatzó a reformpedagógia történetében.

Sokkal nehezebb megmondani, hogy meddig tartott a paradigmaváltás folyamata. Németh András és *Pukánszky Béla* (24) közösen írott cikkükben kimutatták, hogy Magyarországon még a 1940-es években is érvényesült a herbartianus pedagógia hatása. Ugyanakkor a herbartianus pedagógia örökösei sem vonhatták ki magukat a reformpedagógia hatása alól. A pszichológiai alapok és a gyermekközpontúság elemei benyomultak a hagyományos pedagógiába, és egyre inkább a reformpedagógia vált meghatározóvá.

A reformpedagógia olyan paradigma, amely nemcsak ugyanolyan életképesnek bizonyult, mint a herbartianus paradigma, hanem hosszú távon még életképesebbnek is annál. A reformpedagógia kialakulása és győzelme azonban csak abból a szempontból tekinthető sikernek, hogy a mai pedagógia „központját”, a gyermeket az őt megillető helyére emelte a neveléstudományban. Tette ezt, mint láttuk, a gyermektanulmány s más pszichológiai módszerek segítségével. Ezek az elméletek azonban, minden jó szándékuk és tudományos erényük ellenére, gyakorlatilag nem alkottak a valósághoz közelebb álló képet a gyermekről, mint a spekulatív lélektan. A gyermek lelki életére vonatkozólag a mai pedagógiában is olyan sok magyarázat létezik, hogy kérdéses, lehet-e valaha a pedagógiát szilárd alapokra helyezni.

Nagy hiányossága a reformpedagógiának az is, hogy nem tudta átalakítani a pedagógia gyakorlati alkalmazását. A mai iskolák hétköznapijaiban jórészt még mindig azok a pedagógiai módszerek vannak „divatban”: frontális osztálymunka, verbalizmus stb. –, amelyek ellen már a századfordulón is felvették a harcot.

A herbartianus pedagógia ugyanis megfelelő válaszokat kínál a közoktatás kiterjesztésével előálló didaktikai problémákra. A széles néptömegek műveltséghez juttatása jelenti a modernitást az elmúlt két évszázad oktatásügyében. Ezt kívánja a kapitalizálódó társadalom érdeke. A reformpedagógia, „noha jó néhány ága a gyakorlatból indul ki”, nem tud mit kezdeni a tömegekkel. Elsősorban a gyermek egyéni sajátosságainak társadalmi szempontból kevésbé hasznos kifejlesztésére összpontosít. A verbalizmus, a frontális osztálymunka gyakorlatban is alkalmazható nagy tömegek oktatásában, míg a csoportmunka, a projekt-oktatás kevésbé sikeres a mindennapokban.

Mindezek ellenére a reformpedagógia élő paradigma. Életképességéhez nemcsak tudományos értékei szükségesek, hanem az is, hogy a tudósok valóban elfogadják paradigmaként. Kuhn szerint a paradigmaválasztás nem csak elfogulatlan döntések sorozata. A következő fejezetben arra teszek kísérletet, hogy megragadjam azokat a közösségi, egyéneken túlmutató szubjektív tényezőket, amelyek tudósok sokaságát készítette a reformpedagógia elfogadására.

A reformpedagógia szubjektivitása

A reformpedagógia kialakulása a hagyományos neveléstudomány bástyáin ütött rést. Itt a tudomány szón van a hangsúly. Nemcsak azért, mert Kuhn elméletének értelmezé-

séhez ez elengedhetetlen, hanem azért is, mert Herbart után a pedagógiát valóban tudománynak kell tekinteni.

Friedrich Tenbruck szerint – akinek polgári kultúráról szóló cikkét a tanulmány e része megírásakor vezérfonalul használtam – a tudomány volt a kultúra össztársadalmi-vá válásának egyik fontos színtere. A 19. század vége neveléstudománya fontos része a korabeli polgári kultúrának.

„A kultúra ... az általános életnek az az immár elkülönült és önállósult szférája, amelyben a »kulturális javakat« többnyire írásban rögzített »kulturális objektivációként« termelik és továbbítják. Sem nem a pusztán készen kapott tartalmakhoz és formákhoz kötődő, hagyományos szimbolikus rend (...) sem nem a rendek tipikus életformáinak szokásos és példamutató mintázata.” (25)

Tenbruck hangsúlyozza, hogy a polgári kultúra nem a hagyományos, rendi értelemben vett polgárság kultúrája. „S bárhogyan keletkezett is, nevére nem mint egy osztály különös kultúrája, hanem mint valamennyi polgár általános kultúrája jogosult, amelyben valamiképp mindenki részesedett. Nem azért hívták polgárinak, mert a polgárság rendi kultúrája kívánt lenni, hanem azért, mert csak polgárként részesedhettek benne, s csak azok, akik e kultúra nyilvános reflexiójához és szabad társadalmasulásához csatlakoztak.

A széles néptömegek műveltséghez juttatása jelenti a modernitást az elmúlt két évszázad oktatásügyében. Ezt kívánja a kapitalizálódó társadalom érdeke. A reformpedagógia, „noha jó néhány ága a gyakorlatból indul ki”, nem tud mit kezdeni a tömegekkel. Elsősorban a gyermek egyéni sajátosságainak társadalmi szempontból kevésbé hasznos kifejlesztésére összpontosít. A verbalizmus, a frontális osztálymunka gyakorlatban is alkalmazható nagy tömegek oktatásában, míg a csoportmunka, a projekt-oktatás kevésbé sikeres a mindennapokban.

Nem azért vált hatalmassá, mert az egyik rend kultúrája volt, hanem azért, mert olyan általános és nyilvános kultúra volt, amelynek az ember akarva-akaratlanul, közvetlenül-közvetve, de részese lett.” (26)

Ha az újfajta polgári kultúra nem a régi, rendi értelemben vett polgári kultúra, akkor nem is annak alapvető értékei mozgatják. (27) A neveléstörténetben létezik a felfogás, miszerint Herbart a régi, puritán polgári erkölcsökre és nevelési elvekre alapulva összegezte a pedagógiáját, és hozta létre azt tudományként. (28) A reformpedagógia ebben az értelmezésben az újfajta polgári kultúra térhódítása a neveléstudományban.

Az eredetileg feltett kérdésünk egyik felére, tudniillik miért akkor alakult ki a reform-

pedagógia, amikor, azt a nagyon banális választ adhatjuk, hogy azért, mert a polgári kultúra akkorra vált olyan erőssé a neveléstudomány területén, hogy a herbartianus pedagógiával szemben győzelemre segítse saját paradigmáját, a reformpedagógiát. A reformpedagógia polgárosodást jelent a neveléstudományban.

Ezzel a meghatározással egy lépéssel közelebb jutottunk a tudósok paradigmaválasztásában szerepet játszó szubjektív elem meghatározásához, mivel azt a polgári kultúra sajátosságai között kell keresni. Ehhez azonban érdemes bevezetni a kultúra egy másfajta értelmezését. Raymond Williams ezt írja: „Bizonyos értelemben az érzések struktúrája alkotja ... egy-egy korszak kultúráját.” (29)

A polgár egy bizonyos érzelmi struktúrával rendelkező ember. A szubjektív elemet tehát az érzelmi struktúrában kell keresni. Még pontosabban az érzelmi szerkezet változásában.

Összeötvözve a két kultúraelméletet, azt mondhatjuk, hogy csak azt tartozhatott a polgári kultúrához, aki rendelkezett a megfelelő érzelmi struktúrával. A tudósokat a reformpedagógia mint paradigma választására az ösztönözte, hogy az jobban megfelelt az érzelmi struktúrájuknak.

A kétféle polgári kultúra érzelmi struktúrájának meghatározásához *David Riesmann*-nak az emberi karakter és a történelem kapcsolatáról írott munkáját hívhatjuk segítségül. „Magányos tömeg” című könyvében Riesmann „belülről irányított” és „kívülről irányított” embertípusról beszél. A belülről irányított ember „az élet kezdetén az irányítást szüleitől kapja meg általánosított, de mégis szigorúan követendő célok kijelölésével”. (30) A belülről irányított embert élete során jórészt a gyermekkorában beléltetett „iránytűk” vezérlik. Ezt a fajta embertípust azonosíthatjuk a rendi polgári kultúra emberével.

A kívülről irányított ember számára azonban nem a beültetett iránytűk a fontosak, hanem a kortárs csoportok irányító véleménye. Ahhoz, hogy a kortárs csoportok között sikeresen tudjon szocializálódni, újfajta érzelmekre van szüksége. Ezek közül Riesmann különösen nagy jelentőséget a „mások kívánságai és cselekvése iránti rendkívüli érzékenységek” (31) tulajdonít. Ezt a fajta embertípust tekinthetjük az új értelemben vett polgári kultúra hordozójának.

Mivel a kívülről irányított embernek nem célja gyermekeiben iránytűket elhelyezni, nevelési elveit áthatja a gyermeke iránti érzékenység. Ennek bizonyosságát leginkább a családi nevelés változásain lehet lemérni. (32)

Az egyéni indokokon túlmutató szubjektív elemet a polgári kultúrába tartozó tudósok érzelmi struktúrájában fontos szerepet játszó, a gyermekek irányában megmutatkozó érzékenységben jelölhetjük meg.

A gyermek iránti érzékenység, amelynek leghatásosabb szószólója Rousseau volt, a neveléstudományban a reformpedagógia elterjedésével jutott győzelemre. Rousseau nézetei azok megfogalmazásakor az osztálykultúra részei voltak, amelyek azután jelentős helyet kaptak a polgári kultúrában, a polgári kultúra világméretű kultúrává válásával pedig a neveléstudományban.

Nehéz lenne azonban eldönteni: vajon Rousseau hatására alakult át legalább részben az érzések struktúrája, vagy a struktúra változása kedvezett-e tanainak. Azt hiszem, az igazság valahol itt is félúton lehet. A 19. század nem lehetett volna olyan Rousseau nélkül, amilyen lett, viszont igazán sikeressé őt is tanainak győzelme tette. Ehhez kellett gondolatainak hitelessége, elsöprő ereje, de az újfajta polgári kultúra érzékenysége is.

Jegyzet

(1) Például ZSOLNAI József munkássága.

(2) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1999.

(3) A legújabb magyar kiadásból dolgoztam: KUHN, 2000.

(4) KUHN, 2000. 40. old.

(5) KUHN, 2000. 91. old.

(6) KUHN, 2000. 93. old.

(7) KUHN, 1999. 174–175. old.

(8) KUHN, 1999. 175. old.

(9) A kifogások forrása Larry LAUDAN tanulmánya (LAUDAN, 1999), aki saját elméletének felvázolása előtt csokorba szedte a KUHN-t ért legfontosabb vádakat.

(10) LAUDAN, 1999. 254. old.

(11) LAUDAN, 1999. 254. old.

(12) LAUDAN, 1999. 259. old.

(13) Magyarul részletek: KEY, 1976.

(14) A könyv igazi világhírnévét a Francis MARO (igazi nevén: Marie FRANZOS) által készített, s később KEY által is jóváhagyott, 1902-ben megjelent német nyelvű kiadásnak köszönhetette.

(15) NÉMETH, 2000. 135. old.

(16) VÁG, 1985.

(17) MÉSZÁROS, 1982.

(18) NÉMETH, 2000. 135. old.

(19) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1999. 188. old.

(20) uo.

(21) KEY, 1976. 60. old.

- (22) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 188. old.
(23) PUKÁNSZKY, 2000. 10–12. old.
(24) NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1997.
(25) TENBRUCK, 1998. 53. old.
(26) TENBRUCK, 1998. 66. old.
(27) A rendi értelemben vett polgárság értékstruktúrájának kialakulását jól mutatta be Max WEBER. In: WEBER, 1982.
(28) PLAKE véleményét idézi: PUKÁNSZKY, 2000. 12. old.
(29) WILLIAMS, 1998. 37. old.
(30) RIESMANN, 1983. 74. old.
(31) RIESMANN, 1983. 82. old.
(32) ROBERTSON, 1998.

Irodalom

- KEY, Ellen: *A gyermek évszázada*. Bp, 1976.
KUHN, Thomas: *Objektivitás, értékítélet és elméletválasztás*. In: FORRAI Gábor – SZEGEDI Péter (szerk.): *Tudományfilozófia szöveggyűjtemény*. Bp, 1999.
KUHN, Thomas: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Bp, 2000.
LAUDAN, Larry: *Az elméletektől a kutatási hagyományokig*. In: FORRAI Gábor – SZEGEDI Péter (szerk.): *Tudományfilozófia szöveggyűjtemény*. Bp, 1999.
MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Bp, 1999.
MÉSZÁROS István: *Kodály, Németh László és a reformpedagógia*. Magyar Pedagógia, 1982/4. sz. 307–322. old.
NÉMETH A.: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Bp, 1998.
NÉMETH A.: *A reformpedagógia aktualitása a gyermek évszázadának utolsó évtizedében*. In: PUKÁNSZKY B. (szerk.): *A gyermekkor évszázada*. Bp, 2000. 135–148. old.
NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B.: *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében*. Magyar Pedagógia, 1997/3–4. sz. 303–317. old.
PUKÁNSZKY B.: *A gyermek évszázadának hajnalán*. In: uő: (szerk.): *A gyermekkor évszázada*. Bp, 2000. 9–20. old.
RIESMANN, D.: *A magányos tömeg*. Bp, 1983.
ROBERTSON, P.: *Az otthon mint fészek*. In: VAJDA Zsuzsanna – PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Bp, 1998. 267–286. old.
TENBRUCK, F. H.: *A polgári kultúra*. In: WESSELY A. (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Bp, 1998. 52–70. old.
VÁG O.: *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Bp, 1985.
WEBER, M.: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Bp, 1982.
WILLIAMS, R.: *A kultúra elemzése*. In: WESSELY A. (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Bp, 1998. 33–40. old.